

A közösség-fogalom néhány definiálásának problématörténeti áttekintése

A TANULÓ ÉS A TANÍTÓ HELYE ÉS SZEREPE A GYERMEKKOLLEKTÍVÁK ÉLETÉBEN

A nevelés elmélete és gyakorlata a századfordulón kezdte felismerni és tudatosan vizsgálni azoknak a kölcsönhatásoknak a pedagógiai hasznosítási lehetőségeit, amely kölcsönhatások a növendékek között a közösség vagy csoport tevékenysége során létrejönnek.

C. H. Cooly 1909-ben megjelent munkájában elsőként definiálta az „elsődleges csoport” fogalmát, melynek alapvető jellemzője a csoporttagok közti szoros kapcsolat, amely kapcsolatok alapul szolgálnak az erkölcsi-társadalmi normák elsajátításához, valamint az egyén szélesebb társadalmi kapcsolatainak formálásához is. [1]

Az „elsődleges csoport” megfogalmazás pedagógiai szempontból jelentős fordulatot jelentett, hiszen segített ráirányítani a figyelmet az iskolára és az iskolai osztályra, amelyeken kívül a nagy személyiségformáló közösségek vagy csoportok tartósan funkcionálnak. A nemzetközi szakirodalomban megjelentek azok a munkák, amelyek az iskolai és osztályközösségek strukturális és funkcionális elemzésére koncentrálnak. Az ebben az irányban folyó kutatómunka azt eredményezte, hogy az iskolán belüli gyermekcsoportok és közösségek szerepe a nevelésben mindinkább általánosan elismertté és vitathatatlaná vált. Az elmélet és gyakorlat egyaránt olyan tényezőként számolt az iskolai közösséggel, „amelynek hatása alkalmas arra, hogy a növendékeket nemcsak egyéni hivatására, hanem szociális feladatára is kellően előkészítse.” [2]

A közösség személyiségformáló lehetőségeinek pedagógiai hasznosítása a szocialista pedagógiában nem e nemzetközi pedagógia korabeli eredményeitől elszigetelt véletlen gondolatként jelent meg, hanem a századforduló legkorszerűbb nevelési koncepcióinak és tapasztalatainak alapján.

1918-ban megjelent K. Kornilov könyve, „A tanulók köztársaságának alkotmánya”. A szerző koncepciójában a polgári megoldásmód átvételére szorítkozik, még megoldatlan a közösségi hatásrendszer szocialista társadalmi talajra történő pedagógiai adaptációjának feladata. [3]

N. K. Krupszkaja 1918-ban megjelent munkájában — „Iskolai önkormányzat és iskolaközösség” — összegzi, hogy a polgári pedagógiában a XIX. század végén és a XX. sz. elején kialakult önkormányzati formák arra szolgálhattak, hogy kidolgozzák az ifjúság körében a polgári állam törvényei iránti engedelmisséget, hogy közvetítsék a polgári állam elvárásait. Ugyanakkor, írja N. K. Krupszkaja, „a szovjet iskolai önkormányzatnak a gyerekek öntevékenységet kell kiterjesztenie, a társadalmi öntudat megerősödését ösztönöznie, és képessé tenni a tanulókat saját munkájuknak a közösség tevékenységével történő összeegyeztetésére”. [4]

N. K. Krupszkaja kifejti: A közösség nélkülözhetetlen alap az olyan emberek nevelésében, akik számára a nép boldogulásáért folytatott harc jelenti a legnagyobb erkölcsi értéket. Több pozitív tulajdonságot — becsületességet, figyelmességet, jószíviséget stb. — ki lehet alakítani a közösségen kívül is, de csak a közösségben nevelhetünk a társadalom érdekei iránti odaadásra, az egoista közömbösség és harácsolás iránti kérlelhetetlenségre, minden olyan magatartás elutasítására, amely az egyén boldogulását más emberek rovására igyekszik megvalósítani.

Krupszkajának a tanulói önkormányzat jellegével és pedagógiai hasznosításával kapcsolatos elemzései, következtetései orientáló szerepet töltek be a szovjet iskola- és közösségértelmezés alakulásában. Gyakran hangoztatott véleménye szerint az erkölcsi nevelés legfőbb feladata abban rejlik, hogy minden esetben túlsúlyba juttassa, előtérbe állítsa a gyermekek egoista vonásaival szemben a társadalmi, a közösségi irányultságot, vagyis a gyermek ne csak figyelmes és jószívű legyen a hozzá közel állók iránt, hanem képes legyen megérteni és magáévá tenni az egész társadalom érdekeit, képes legyen azokért harcolni, alá tudja rendelni egyéni kényelmét és boldogulását a társadalmi célok elérésének. A személyiség ilyen irányultságát csupán szervezett közösségben lehetséges kialakítani, amely az egész társadalom kis sejtje, s így kapcsolódik a társadalom érdekeihez. Az ilyen közösségben a gyermek élete napról napra közösségi élményekkel és nemes, humanista érzésekkel gazdagodik.

A 20-as években elfogadott közoktatáspolitikai dokumentumok is Krupszkaja következtetéseit vették alapul.

Így az 1921-ben megjelent „A tanulók megszervezésének helyzete a II. fokozatú iskolában” című dokumentumban az iskolai közösség mint a tanulók aktivitását fejlesztő alapvető jelentőségű eszköz kerül meghatározásra, amely az ifjúság bevonását szolgálja a társadalmilag hasznos munkába. [5]

Az 1923-ban kiadásra került „Tézisek az önkormányzatról...” című dokumentum még részletesebben fejti ki a közösségi hatásrendszer gyakorlati felhasználásának alapirányát, rögzítve, hogy az önkormányzat „nem egyszerűen a gyermek irányításának eszköze, nem is az állami alkotmány gyakorlati tanulmányozásának módszere, hanem az értelmes élet és munka megtanulásának eszköze”. [6]

Ezek a dokumentumok hangsúlyozzák a közösségi hatásrendszer jelentőségét a személyiségformálásban, de nem határozzák meg az iskolai gyermekközösségek konkrét formáit, sem irányításának módszereit.

A születő szovjet pedagógia kiindulásul kora leghaladóbb polgári koncepcióit és gyakorlatát vette alapul, de ezt sajátos ideológiai-politikai nézőpontjából elemezve már szocialista pedagógiai elveket fogalmaz meg, s ezek, valamint az ezekre épülő kutatási eredmények tömege és színvonala az, ami a szovjet pedagógia sajátos arcúlatát megadja, s ami az egész szocialista pedagógia elméleti alapjául szolgál.

A 20-as évek szovjet pedagógiai munkáiban erőteljes törekvés figyelhető meg a kollektíva helyesen értelmezett fogalmának kialakítására. Figyelemre méltó, hogy eltérően a polgári értelmezésektől, már a 20-as évek szovjet szakirodalmában is, az egyének, tartalmában és irányultságában a szocialista társadalom elvárásainak megfelelően szervezett és meghatározott ismérvekkel rendelkező együttesét értik kollektíva alatt, s mindenekelőtt személyiségformáló hatását tekintik elsődlegesnek és azt vizsgálják.

A 20-as évek végén és a 30-as években igen sokan és sokoldalúan foglalkoztak a közösség kérdéseivel. Például: E. A. Arkin, P. P. Blonszkij, Sz. K. Sackij, V. E. Szmírnov, M. N. Pisztrák, L. Sz. Vigotszkij, A. Sz. Makarenko.

L. Sz. Vigotszkij korát megelőzve, személyiségformáló funkciójának színvonala alapján megkülönbözteti a „formáló kollektívát” a csupán „ható kollektívától”, megjegyezve, hogy teljes értékű formáló kollektíváról csak akkor beszélhetünk, ha az egyéni törekvésekkel és célokkal összhangban lévő közös érdekek által ösztönzött tevékenységre épülő élet alakul ki a közösségben”. [7]

Ebben az esetben a közösség funkcionális értelmezésének megalapozásáról van szó, annak a szemléletmódnak a kialakulásáról, amely ma jellemzi a szovjet közösség-felfogást, s amely már nem formai jegyei alapján értékeli a közösséget, hanem a személyiségformáló funkcióinak fejlettségét teszi kritériumául.

A. Sz. Makarenko a közösségi nevelés szocialista koncepciójának kialakítása folyamatában a 20-as és 30-as évek szovjet pedagógiájának legprogresszívebb eszméit

integrálta, továbbá ezen eszmék megvalósíthatóságát saját gyakorlatával igazolta, végül pedig kiegészítette az addigi eredményeket a párhuzamos ráhatás koncepciójának megalkotásával, a gyermekkollektíva megszervezésére vonatkozó módszertan alapjának lerakásával.

Makarenko a következőkben határozta meg a közösséget: „A közösség kontaktusban élő egység, amely az egyesülés szocialista elvén alapul.” [8]

A fogalom első jegye (a közösség kontaktusban élő egység) arra világít rá, hogy az embereknek csak egy közös cél érdekében, közös munkában tartósan egyesült, egymással ténylegesen kapcsolatban álló, közös életviszonyok által összefűzött, együtt élő csoportját tekinthetjük közösségnek. A fogalom második jegye a közösség társadalmi-politikai tartalmára utal. A közösségnek az egyesülés szocialista elvén kell alapulnia, tehát a szocialista társadalmi viszonyokat kell önmagába sűrítienie. Minden közösség a szocialista társadalom része. A szocialista társadalom ugyanis közösségekből épül fel, és minden közösség része a társadalomnak.

Makarenko szembeszáll azzal a meghatározással, hogy „a közösség olyan együttműködő személyek csoportja, ahol együttesen reagálnak valamilyen ingerre”. [9] Szerinte „ez a biológiai általánosság” arra való, hogy szerzői azt tekintsék közösségnek, amit éppen jónak tartanak.

Makarenko korszakos újítása éppen az volt, hogy a közösség fogalmával kezébe tudta ragadni azt a társadalmi-pedagógiai egységet, amelyben a gyermeki személyiség a maga viszonyaival teljes életgyakorlatával egységben állhat a nevelő irányítása alatt. A közösség ezért lehet a személyiség eredményes formálásának alapja és eszköze. Itt lehethet meg a makarenkói pedagógia legmélyebbre nyúló elméleti gyökere.

A tanítóképző főiskolai tankönyvek pedagógiai lapjain a közösség fogalma Makarenko gondolata alapján fogalmazódik meg: „Közösségnek csak a szocializmus elvén felépített társadalmi egységet nevezhetjük. Amikor mi közösségről beszélünk, mindig az egyesülés szocialista elve alapján létrejött közösségre gondolunk, amely a közös cél, közös munka, a munka közös megszervezése érdekében egyesült emberek szervezete, fegyelmezett egysége, a szocialista társadalom szerves része, amely a dolgozó emberiség világegységének elvi alapján áll.” [10]

A. T. Kurakin, L. I. Novikov állásfoglalása: „a gyermekkollektíva a gyermekek olyan szilárd, tartós társulása, amelynek sajátossága a cél, a tevékenység és a szervezet egysége”. [11]

Mindkét meghatározás a kollektíváról mint a pedagógiai erőfeszítések céljáról, megteremtésének módjáról beszél, de nem tükrözi funkcionálásának belső törvényszerűségeit, nem mutatja meg a gyermeki személyiségre vonatkozó ráhatásának mechanizmusát.

A közösségi fogalom tág, pontatlan használata jelenlegi pedagógiai dokumentumainkban is megfigyelhető, hiszen az iskolai osztályt minden további nélkül közösségnek tekintik, pedig Vastagh Zoltán tanulmánya (Mikrocsoportok az iskolai osztályokban, Akadémiai Kiadó, 1980.) meggyőzően bizonyítja, hogy a nagyobb létszámú osztály nem tekinthető egységes és egyetlen közösségnek, hanem általában több mikrocsoportra tagolódik. [12]

Kelemen László kifejti, „a közösség funkciója, struktúrája és dinamikája társadalmi értékektől és viszonyulatoktól is determinált: maga is megvalósítója ezen társadalmi értékrendszernek és része nagyobb társadalmi közösségeknek”. [13] Vagyis a közösség teljes fogalmát három összetevő szoros konjunkciója adja, a közösség funkciója, struktúrája, dinamikája.

A mai pszichológiai, pedagógiai szakirodalomban a „kollektíva” két jelentése használatos. Az egyik: kollektíva bármely szervezet, embercsoport (gyárban, brigádban, iskolában stb.); a másik: kollektíva alatt értjük a csoport fejlődésének magas

fokát. Ebben az esetben a kollektíva minőségi jellemzőiről van szó: céltudatosságról, egységről, szellemi egységről stb.

Az iskola feltételei mellett a tanulók kollektívába szervezése céltudatosan és következetesen valósul meg a nevelési célkitűzéseknek, feladatoknak megfelelően. Ebben az értelemben a kollektíva a pedagógusok részéről megnyilvánuló irányítása és a nevelési ráhatás objektuma. A tanulói kollektíva nevelési lehetőségének tanulmányozása minden nevelt személyiségének kölcsönös viszonyára, egymás állandó szellemi gazdagítására alapozódik és a kollektíva egészére: — mindez lehetővé teszi a nevelőnek, hogy úgy tekintse a kollektívát, mint pedagógiai lehetőséget.

Emellett figyelembe kell venni, hogy a tanulók között különféle csoportok alakulnak ki (érdeklődési kör, szimpátia, együttes tevékenység, szomszédság stb.). A kölcsönös interakció, kommunikáció folyamatában a személyiségek közötti kapcsolatok fejlődnek ki. Így létrejön a kollektíva tevékenységének belső, szubjektív oldala, és úgy funkcionál, mint szociális jelenség.

A tanulói kollektíva a fiatalok közösségének sajátos formája. Más csoportosulásoktól egész sor tulajdonságban különbözik. Elsősorban ez az iskolások csoportja, mely egységes, társadalmi jelentőségű cél felé törekszik, amely a tanítási-tanulási folyamatban realizálódik. A tanulók tanuláshoz való viszonyulása különféleképpen alakulhat a sikertől, a tanulmányi munkához való tehetségtől (képeségtől), a tanulási tevékenységben kialakult tapasztalattól, valamint néhány objektív feltételtől, a tanító pedagógiai mesteriségétől, a vele való viszony jellegétől függően. Tehát az első tulajdonjegy: együttes törekvés a tevékenység társadalmilag hasznos céljai felé (ez alapvető a tanulónál) — mindez feltételezi a kollektíva tagjainak magas szintű öntudatát. A második tulajdonjegye a kollektívának: tagjainak együttes cselekvése, amely a kitűzött célok elérésére irányul. A tevékenység jellegét, tartalmát, formáját az együttműködésben és az eredményben a tanulók csoportban betöltött pozíciója határozza meg. Tehát eltérően a munkakollektíváktól — ahol a kollektíva eredményeit a termelékenységgel mérik és a munkás öntudatosságának fokával, ami a kollektív felelősség érzésében nyilvánul meg, a gyár iránti tiszteletben, fegyelmezettségben stb. — az iskola tevékenységét a kollektívában egyéni teljesítménye alapján mérik, melyet a tanítási-tanulási folyamatban fejt ki, és az így megszerzett tudása (órán kívüli is) csoporton belüli kölcsönhatásának intenzitásával mérhető. Így a tanuló számára alapvető jelentőségű a tanulás. A harmadik tulajdonjegye a kollektívának, hogy a kölcsönös felelősségen alapozódó függőségi viszony az iskolai kollektívában sajátos jellegű, ugyanis ez a viszony a tanár állandó irányító ráhatása mellett jön létre.

A kollektíva kutatói (L. J. Novikova, A. T. Kurakin és mások) kimutatták, hogy a tanulói kollektívát mint társadalmi közösséget nemcsak az egységes cél és tevékenység jellemzi, hanem a gyermekek kölcsönös élménye és értékítéletük egysége. A tanulói kollektívák funkcionálásának folyamata nem egyenletesen valósul meg; jellemző a fel lendülés, a viszonylagos stabilitás, a perspektívák állandó bonyolultabbá válása, ezek egy részének átalakulása a kollektíva tradíciójává.

A mai iskolai kollektíva két kollektíva szerves egységét képezi — a tanulókét és tanítókét. Tevékenységük kölcsönösen feltételezi egymást; a tanulói kollektíva nem tud sikeresen fejlődni a pedagógusok célirányos ráhatása nélkül, a pedagóguskollektíva, mint minden termelő kollektíva is, adott esetben a tanulók összefogása által tudja elérni célját.

Ennek megfelelően a szocialista pedagógiai szakirodalom egyre határozottabban tagadja, hogy a közösség fogalmának meghatározásánál megelégedhetünk a közösségen belüli interakciós és kommunikatív aktusok leírásával, s egyben hangsúlyozza a közösség szervezettségét, főként pedig a tevékenység tartalmi oldalát, valamint a célok, feladatok és szilárd értékrendszer fontosságát, vagyis azon tényezőket, amelyek a kol-

lektíva tagjai közötti kölcsönhatásokat előhívják, s azok irányát, valamint színvonalát meghatározzák. [14] Ennek az álláspontnak megfelelően a személyközi viszonyokat éppúgy, mint a személyiség magatartását a közösségi keretek között főként a csoportban elfoglalt célok, feladatok és szilárd értékorientációk determinálják, s főként ezek az ismérvek különböztetik meg a kollektívát a diffúz csoporttól.

Mindebből érthető, hogy a szocialista pedagógia egyre sürgetőbb feladatként fogalmazza meg a gyermekkollektívák „nevelőkollektívává” történő fejlesztését, azaz átalakítását nevelő funkciók hordozójává, ezen funkciók szubjektumává, amelyre az a jellemző, hogy regulálja tagjai magatartását és kölcsönhatásait, s ezáltal biztosítja az egyének személyiségében a társadalmilag értékes ösztönző rendszer kialakulását.

JEGYZETEK

- [1] Cool C. H.: Social organizations. New York, 1909.
- [2] Weszely Ödön: A korszerű nevelés alapelvei. Bp., 1935. 125. l.
- [3] Kornijilov K.: Konsztitucija reszpubliki ucsasihszja. Moszkva, 1918.
- [4] Krupszkaja N. K.: Skolnoje számoupravlenyje i skolnaja obscsina. Moszkva, 1918.
- [5] Polozsenija ob organyizacii ucsasihszja v skole II. sztupejny. Narodnoje proszvescsenyije, 1921. № 83.
- [6] Tyezisz o számoupravlenijii, prinyatyije naucsno pedagogicseszkoj szekcii GUSZ-a. Vesznyik proszvescsenyija, 1923. № 10.
- [7] Vigotszkij L. Sz.: Kollektiv kak faktor razvityija onomálnogo rebjonka. Voproszi gyefektologii, 1931. № 2—3.
- [8] Makarenko A. Sz.: Nevelésméleti művek I. köt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965. 435. l.
- [9] Makarenko A. Sz.: Nevelésméleti művek I. köt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965. 430. l.
- [10] Pedagógia. Szerkesztette: Dr. Nánási Miklós. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973. 109. l.
- [11] Kurakin A. T.—Novikova L. I.: A kollektíva és a gyermek személyisége. Kutatásmetodiai Tanulmányok. MTA, PKCS. Budapest.
- [12] Vastagh Zoltán: Mikrocsoportok az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, 1980.
- [13] Kelemen László: Pedagógiai Pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 525. l.
- [14] Gáspár László: A közösségi tevékenységre épülő nevelési folyamat általános vonásai. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1967. Akadémiai Kiadó, 1968.

DR. BAKSA JÓZSEF
Győr

Mai gyermekarcok a családban és az iskolában

Mintha a néhány hónappal ezelőtt életbe lépett oktatási törvény valamiféle erjedést indított volna el a nevelés kérdéseiben. Közelebb került a két alapvető nevelési tényező. A család többet törődik a gyermek iskolai gondjaival. A pedagógusok pedig nem csupán foglalkoztatják és segítik az egyes osztályok tanulóit, hanem igyekeznek gyakrabban kapcsolatot teremteni a szülői házzal közvetlenül is, s nem csupán az ellenőrző könyv közvetítésével. Ennek a közvetlen kapcsolatnak s közben nevelési tanácsok nyújtásának szükségességét azért tartom igen lényegesnek, mert végeredményben e két tényező összhangban végzett tevékenysége a biztosíték arra, hogy kevesebb legyen a gyermekkori traumák (lelki sérülések!) következtében a fiatalok bűnözők száma, csökkenjen — méghozzá jelentős mértékben! — az unalmukban rongálásra, erőszakoskodásra, a védtelenek megtámadására stb. bandába verődő kamaszok és fruskák tábora. Az Ifjúságvédelmi Csoportban végzett immár több évtizedes tevékenységem